



Éducation et didactique

8-2 | 2014
Varia

Détection de l'étape de la réussite assurée en lecture (ERAL) par deux enseignantes de cours préparatoire

Detection of the stage of assured success in the learning of reading by two first grade teachers

Saint-Cyr Chardon, Laurent Lima et Jacques Baillé



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/1956>

DOI : 10.4000/educationdidactique.1956

ISSN : 2111-4838

Éditeur

Presses universitaires de Rennes

Édition imprimée

Date de publication : 12 décembre 2014

Pagination : 87-108

ISBN : 978-2-7535-39-66-2

ISSN : 1956-3485

Référence électronique

Saint-Cyr Chardon, Laurent Lima et Jacques Baillé, « Détection de l'étape de la réussite assurée en lecture (ERAL) par deux enseignantes de cours préparatoire », *Éducation et didactique* [En ligne], 8-2 | 2014, mis en ligne le 12 décembre 2016, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/1956> ; DOI : 10.4000/educationdidactique.1956

Tous droits réservés

DÉTECTION DE L'ÉTAPE DE LA RÉUSSITE ASSURÉE EN LECTURE (ERAL) PAR DEUX ENSEIGNANTES DE COURS PRÉPARATOIRE

Saint-Cyr Chardon, LSE, Université Grenoble Alpes
Laurent Lima, LSE, Université Grenoble Alpes
Jacques Baillé, LSE, Université Grenoble Alpes

Cet article présente la mise en œuvre, en milieu scolaire, d'un outil de recherche susceptible de mettre à jour les pratiques de détection des enseignants lors de l'estimation de l'atteinte de l'étape de la réussite assurée en lecture chez les apprentis lecteurs. L'originalité du dispositif réside dans le fait que ce sont les enseignants qui procèdent à l'essentiel des observations.

Munies d'une grille d'indicateurs et chargées d'alerter un expérimentateur lors de l'atteinte de cette étape, deux enseignantes de cours préparatoire ont observé, à intervalles réguliers et pendant toute une année scolaire, huit élèves de leur classe. À chaque alerte, les élèves signalés ont été évalués individuellement.

Les principaux résultats montrent d'importantes différences dans l'appréciation des niveaux de lecture jugés nécessaires pour décider de l'atteinte de cette étape : si l'une des enseignantes la détecte plutôt précocement, dès l'acquisition des premières habiletés de décodage, l'autre choisit d'attendre que l'élève se montre également capable de compréhension en lecture silencieuse. Ces choix différents ne résultent pas d'une quelconque difficulté à apprécier les niveaux de lecture effectifs des élèves car de fortes corrélations sont observées entre les classements établis à partir des scores issus de tests de lecture standardisés et ceux réalisés par les enseignantes.

D'autres facteurs, comme les comportements et attitudes de l'élève en classe, l'expérience professionnelle des enseignantes sont à prendre en compte et semblent influencer de manière différenciée sur les prises de décision

Mots-clés : Lecture, pratiques de détection, parcours d'apprentissage, cycle des apprentissages fondamentaux, instrument de recherche.

Detection of the stage of assured success in the learning of reading by two first grade teachers

This paper presents the implementation, in school settings, of a research tool that could inform on the detection practices of teachers in estimating the achievement of the stage of assured success in reading among beginning readers. The novelty of this research tool lies in the fact that it is the teachers who carry out the bulk of observations.

Two first grade teachers had to use an observation checklist and had to alert an experimenter when a beginning reader reached this stage. The two teachers had to observe eight students of their class at regular intervals of time for an entire school year. For each alert, the reported students were assessed individually with standardized tools.

The main results show significant differences in the assessment of reading levels deemed necessary to decide the achievement of this step : if one of the teachers rather detects it early, from the acquisition of raw decoding skills, the other chooses to wait until the student is also able to perform silent reading comprehension. These differences do not result in any difficulty in assessing the actual levels of student reading because strong correlations were observed between the rankings based on scores from standardized tests of reading and those made by teachers.

Other factors, such as behaviors and attitudes of students in the classroom, or teachers' professional experience, are taken into account and seem to influence decision making in different ways.

Keywords: Reading, detection practices, learning pathways, first grade, research tool.

INTRODUCTION

Les dernières décennies ont été marquées par une réorientation de la recherche sur l'apprentissage de la lecture. Pour résumer, aux travaux portant sur les méthodes d'enseignement et qui furent (ou sont encore) à l'origine de vives polémiques pédagogiques (Chall, 1967 ; Launay, 2006), ont succédé des approches relatives aux mécanismes cognitifs de compréhension de l'écrit, quelques-unes de type génétique (Ferreiro, 1988), le plus grand nombre inspiré par les théories et doctrines dites du traitement humain de l'information (Morais, 1994). En raison de la place de la psychologie dans ces travaux, ceux-ci étaient exclusivement centrés sur l'enfant et orientés vers la production de modèles touchant à la nature et au rôle d'habiletés spécifiques dans l'ensemble du processus de compréhension de l'écrit.

Depuis peu, sous l'influence des recherches en didactique, la question du rôle de l'enseignant dans le processus d'apprentissage revient au premier plan (Clanet, 2008). En effet, comme le précisent Bressoux, Bru, Altet, & Leconte-Lambert (1999, p. 98), l'effet-maître est bien documenté en termes d'ampleur mais les processus par lesquels transite cet effet s'apparentent à une « boîte noire ». Notre travail actuel vise donc à proposer des outils qui pourraient permettre d'explorer cette « boîte noire ». Il ne s'agit donc pas d'une rupture à l'encontre des approches précédentes qui continuent de se développer et dont les résultats s'avèrent très utiles. Simplement, nous suggérons d'ajouter à la palette des approches celle-ci qui aborde le travail de l'enseignant sous l'angle de la détection, activité encore assez peu étudiée. Notre proposition s'apparente à la production d'un prototype de recherche dont le développement, à partir des remarques et suggestions qu'il suscitera, devrait conduire à une plus fine compréhension des activités de détection du maître dans l'exercice de son métier d'enseignant.

Comme le rappelle Goigoux (2007), les objectifs poursuivis par les chercheurs qui tentent d'appréhender et de décrire les pratiques enseignantes peuvent être divers. Notre travail vise, parmi différentes possibilités, d'une part à « mieux connaître les apprentissages des élèves en étudiant la part de détermination liée aux pratiques d'enseignement » (*op. cit.*, p. 48) et, d'autre part, à décrire et modéliser l'activité d'enseignement et les déterminants de cette activité dans le but d'intégrer les connaissances

produites au parcours de formation des futurs enseignants. En effet, de nombreuses études portant sur la réussite de l'apprentissage de la lecture pendant les premières années de scolarité indiquent « qu'un enseignement individualisé qui repose sur l'évaluation continue des compétences en lecture et celles qui y sont associées » (Ecalte & Magnan, 2010, p. 195) est facteur d'amélioration de la réussite de cet apprentissage, en particulier chez les élèves les plus en difficulté. Toutefois, l'effet de cette individualisation, fondée sur une évaluation continue des habiletés de lecture, a été mis en évidence dans le cadre d'un dispositif expérimental qui imposait une évaluation externe et régulière aux enseignants. Or, on sait encore peu de choses des pratiques d'évaluation des habiletés mises en place dans le cours habituel de la classe en dehors de ce cadre expérimental, alors que l'on peut penser qu'il y a là un déterminant majeur de l'individualisation de l'enseignement. Il paraît donc nécessaire de se doter d'outils permettant d'appréhender et de garder trace de ces pratiques et, à travers elles, la nature et le poids des critères sur lesquels les enseignants fondent leurs évaluations.

Une première recherche (Chardon, 2008), nous a montré qu'il était possible de s'appuyer sur les professionnels de l'enseignement de la lecture pour effectuer une tâche de repérage d'étapes singulières lors de cet apprentissage. Aussi, l'étude que nous allons présenter reprend l'idée de s'en remettre à leur expertise professionnelle pour détecter une étape remarquable lors de cet apprentissage : l'étape de la réussite assurée en lecture (dorénavant ERAL). Nous désignons sous cette appellation l'étape où l'enseignant juge que le processus d'apprentissage de la lecture est suffisamment avancé pour qu'il ne subsiste plus aucun doute sur le fait que l'élève va réussir à lire. À terme, décrire et analyser précisément ce phénomène pourrait, au-delà de la mise à jour des pratiques de détection, contribuer à outiller les maîtres en vue de diagnostiquer les difficultés rencontrées par leurs élèves. En conséquence, ce diagnostic leur permettrait d'organiser ou réviser leur activité d'enseignement de la lecture, par exemple par la mise en place d'exercices de soutien auprès de ceux présentant quelques difficultés à atteindre ce palier.

ÉLÉMENTS DE PROBLÉMATISATION

Notre travail a à voir avec le temps, plus précisément avec l'un des aspects sous lequel il se manifeste, celui de seuil (Baillé, 2006). Dans l'examen des activités scolaires, excepté lorsqu'il est invoqué sous la figure du rythme, le temps reste, le plus souvent, assimilé à de la durée (d'un apprentissage, d'un cycle, etc.) ou joue le simple rôle de cadre dans lequel se déploient tâches et activités¹. Or, scandé par des accélérations et des ralentissements, le temps est aussi une variable pleine, intégrée dans des évolutions, souvent peu perceptibles, qui se concluent sous la forme de transformations cognitives aussi importantes que manifestes. Une fois décelées à partir des changements de conduites (cognitives) et de comportements, ces variations forment ce qu'il est convenu d'appeler des seuils. Si, pour la plupart des seuils qui le concernent, le déroulement du processus échappe à la conscience du sujet, en revanche sa détection correspond à une activité complexe puisqu'elle demande à associer et analyser actions et observations. En cela, l'activité de détection est bien une composante du travail de l'enseignant. Enfin, aucun examen de seuil ne se limite à l'instant ponctuel du brusque changement mais demande à prendre en compte les temps qui précèdent et succèdent à cet instant. Aussi, notre étude portera-t-elle sur les moments qui devancent l'étape ultime dans laquelle la réussite du savoir lire est assurée, moments durant lesquels l'enseignant intègre les indices qui lui font augurer le succès à venir ainsi que ceux qui les suivent.

Pour approcher ces moments, nous sommes allés à la rencontre d'enseignants sur leur lieu d'exercice. Quand nous avons évoqué avec eux l'existence éventuelle de l'ERAL chez les élèves et la possibilité de sa détection, c'est le mot *déclic* qui a été le plus fréquemment prononcé. Nous avons alors voulu nous documenter sur ce déclic, caractérisant à leurs yeux ce que nous désignons par ERAL, mais, à notre grande surprise, nous n'avons pas trouvé d'études scientifiques publiées sur le sujet. Il semble que seul Castex (1993) ait effectué une enquête sur ce thème. Ainsi, pour connaître les représentations du phénomène chez les enseignants de cours préparatoire (désormais CP), cet auteur a interrogé, lors d'entretiens semi-directifs, 15 maîtres en charge de ce niveau. Les principaux résultats indiquent que la majorité des enseignants interviewés reconnaissent

bien l'existence d'un déclic en lecture chez leurs élèves et situent le pic de son apparition au deuxième trimestre de l'année scolaire, vers les mois de janvier ou février. Le phénomène serait déclenché par une accumulation « d'éléments en lien avec l'apprentissage » conduisant à une « explosion soudaine ». À cette occasion, des changements de comportements pourraient être notés chez l'élève qui se montrerait plus autonome, avide de nouveauté, émerveillé et désireux de communiquer sa découverte. Le déclic marquerait également un point de non-retour et le début d'un cheminement cognitif plus personnel. Comme le note cet auteur, il pourrait coïncider avec un commencement de maîtrise du recodage phonologique. Une sensibilisation précoce à la médiation phonologique favoriserait cette habileté et donc l'émergence du phénomène. Abondamment illustrée de citations extraites des interviews réalisées, l'enquête de Castex montre tout l'intérêt que portent les enseignants à ce phénomène, mais encore toute la difficulté qu'ils éprouvent à le décrire et l'analyser. Nous y retrouvons des propos assez semblables à ceux énoncés par une enseignante de CP (Chardon, 2008) sollicitée pour retracer à partir de sa propre catégorisation hiérarchisée des niveaux de lecture, les parcours d'apprentissage de ses élèves². Cette catégorisation originale s'appuie en priorité sur une évaluation de la lecture orale, moyen sûr et rapide de vérifier l'efficacité des mécanismes de lecture. Une fois ce travail effectué, sans toutefois évoquer le terme de déclic et sans fournir plus de précisions, nous avons demandé à cette enseignante de pointer le changement de catégorie jugé comme le plus important. Les principaux résultats montrent une forte variabilité interindividuelle : tous les élèves n'effectuent pas un parcours complet (au sens où tous n'atteignent pas la dernière catégorie définie par l'enseignante) et les passages d'une catégorie à l'autre peuvent être plus ou moins rapides. Ils montrent également que le changement de catégorie jugé comme le plus important a lieu en général entre la fin des vacances de Noël et le début des vacances d'hiver (période déjà signalée comme critique dans l'étude précédente). Ce changement, qui peut être différent d'un élève à l'autre, ne se fonde pas uniquement sur les performances en lecture. Il prend aussi en compte d'autres dimensions telles que la confiance en soi, l'envie de lire, l'enthousiasme, la curiosité, l'affichage d'une pratique autonome... Ainsi, bien qu'importantes, les seules performances en lecture ne semblent

pas suffire. Un changement de posture de l'élève est également essentiel, l'enseignante soulignant la nécessité du passage chez ce dernier de « *la maîtresse va m'apprendre à lire* » à « *je suis là pour apprendre à lire et c'est moi qui vais m'en occuper* ». Ce dernier point n'est pas sans rappeler l'émergence d'une plus grande autonomie cognitive relatée dans l'enquête de Castex.

Dans leur façon de mettre à contribution les professionnels pour la détection d'événements singuliers se produisant chez l'élève lors de l'apprentissage de la lecture, ces deux recherches présentent des similitudes. Cependant, tandis que l'une (Castex, *ibid.*) ne s'intéresse qu'à un phénomène bien particulier (le déclic), l'autre (Chardon, *ibid.*) tente d'inscrire dans une plus large dynamique un des changements de catégorie du parcours de l'élève jugé comme majeur par l'enseignante. Du coup, le champ de réflexion étant plus ouvert dans la deuxième recherche, nous voyons apparaître, à côté de l'évaluation de la compétence en lecture, des considérations sur l'élève encore plus générales que dans l'étude de Castex et renvoyant aux domaines des comportements et attitudes. Vu du côté de l'enseignant, l'apprentissage de la lecture ne se limiterait donc pas au développement de l'habileté phonologique, à la compréhension du principe alphabétique et à la maîtrise du code. Or, la plupart des travaux qui tentent d'isoler des facteurs jugés indispensables à l'acquisition de la lecture ou capables de prédire ou d'aider au dépistage des élèves à risque, s'intéressent en priorité, et parfois exclusivement, à ces habiletés (voir par exemple Sprenger-Charolles & Colé, 2006).

Pour mieux comprendre les parcours scolaires des élèves à l'entrée du CP, une étude de grande ampleur a été conduite à partir d'un panel de près de 1000 élèves (Colmant, Jeantheau, & Murat, 2002). Lors de cette enquête, le relevé d'informations ne s'est pas limité au seul domaine cognitif mais a été élargi à l'évaluation des comportements et de certaines compétences jugées plus transversales. Ces évaluations ont été faites par les enseignants. Comme le précise Florin (2002), au-delà des problèmes posés par ce recours aux maîtres des classes (manque de fiabilité, effet de halo, transformation d'une utilité sociale –bien écouter en classe– en caractéristique de personnalité), le fait de faire appel à eux présente des avantages : cette demande d'information sur les comportements et compétences jugés utiles chez les élèves permet de mettre à jour les attentes³ des

enseignants qui influencent leur pratique quotidienne. De plus, ces comportements et compétences transversales ont un fort degré prédictif sur la réussite ultérieure de la plupart des élèves, tout autant sinon davantage que les tests cognitifs classiques (Florin, 1991 ; Ecalle, 2000). À ce sujet, les élèves du panel ont été observés à l'aide d'une grille de 15 questions (la plupart demandant une réponse sur une échelle en 4 points) portant sur la confiance en soi, l'attention et la fatigue, l'intégration dans la classe, la rapidité, l'efficacité et la capacité d'organisation dans l'exécution d'une tâche, la maîtrise des gestes, la participation à la conversation scolaire, le niveau de langage et le suivi du rythme de la classe. Les résultats font apparaître des corrélations significatives entre le nombre d'évaluations positives reçues par les élèves et les épreuves disciplinaires proposées lors de la même étude, les liens les plus importants étant relevés avec les scores aux épreuves d'écriture (.51) et de lecture (.46).

Dans le cadre d'une recherche sur les parcours d'apprentissage de la lecture, s'intéresser, à côté des habiletés spécifiques centrées sur la maîtrise du code, aux comportements des élèves et leurs attitudes en classe est donc tout à fait justifié. Les quelques travaux abordant le sujet montrent que, sans qu'il soit possible de leur accorder un haut degré de précision, car les enseignants ne disposent pas de critères précis à ce sujet (comment mesurer objectivement le degré d'intégration dans la classe ou le niveau d'attention ?), ces indices comportementaux sont de bons prédictifs de la réussite. Aussi, n'est-il pas étonnant de retrouver ces allusions aux facteurs conatifs (motivation, estime de soi, capacité d'autorégulation : Ecalle & Magnan, 2010) dès lors qu'on s'entretient de lecture avec un enseignant de CP (Chardon, *ibid.*). En résumé, si de nombreux indices comportementaux influencent les enseignants quand ils jugent leurs élèves, il n'en reste pas moins vrai qu'ils semblent assez bien percevoir les niveaux scolaires. Nous faisons donc l'hypothèse, qu'au fil d'observations armées et encadrées par nos soins, ils parviendront à détecter l'ERAL et en conséquence leur en confions la charge.

MÉTHODE

Deux enseignantes de CP ont été recrutées séparément pour participer à cette étude⁴ (afin d'éviter

toute influence réciproque, ces enseignantes n'ont été mises en contact qu'une fois l'expérience terminée). Toutes deux enseignent en cours unique, dans deux écoles situées à la campagne. Elles utilisent un manuel d'enseignement faisant appel aux albums et leur approche est assez semblable. À la question « *Pour vous, que signifie savoir lire au CP ?* », elles répondent que « *c'est savoir décoder et comprendre les textes, adapter ses stratégies à la tâche à réaliser et au support de lecture* ». Elles ajoutent que « *l'élève doit avoir une idée des finalités de l'acte de lire et être en mesure de fréquenter des livres pour son seul plaisir* ». En définitive, elles tentent de maintenir un équilibre entre enseignement des procédures d'identification des mots, compréhension et initiation à la culture écrite.

Leur tâche consiste à suivre pendant toute une année scolaire un échantillon de 8 élèves. Ces élèves, avec l'accord préalable des parents, ont été choisis par les enseignantes elles-mêmes en fin de grande section de maternelle afin de pouvoir débiter les observations dès les premiers jours de classe. Ils sont tous non lecteurs à leur arrivée au CP⁵.

Nous allons succinctement exposer la méthode que nous avons adoptée (l'économie générale de la recherche est présentée figure 1).

Tâches de l'enseignante

Pour effectuer le suivi des élèves, l'enseignante doit :

- procéder à des observations périodiques de chaque élève de l'échantillon, avant et après chaque période de vacances scolaires (10 occurrences). À chaque observation, la même fiche (annexe 1) composée de 34 indicateurs spécifiques à la lecture (décodage, orthographe des mots...) ou non spécifiques (attention en classe, imitation des autres) est renseignée. Il s'agit d'indicateurs liés aux dimensions mises en avant par des enseignants que nous avons préalablement interrogés sur les déterminants de l'apprentissage de l'écrit et/ou extraits d'études sur les dimensions conatives en lien avec, d'une part l'apprentissage du système écrit, d'autre part avec le jugement des enseignants sur les performances de leurs élèves. Les enseignantes choisissent librement dans la liste, les indicateurs qu'elles souhaitent renseigner et peuvent la compléter par l'ajout d'indicateurs qui leur sont propres. Une échelle en 7 points permet d'estimer le niveau de chaque indicateur, et ce, pour chacun des élèves observés ;

établir une fiche destinée à alerter l'expérimentateur lorsqu'un des huit élèves atteint l'ERAL. Rappelons que l'ERAL est le moment auquel l'enseignante acquiert la certitude qu'un élève va réussir à apprendre à lire. Il s'agit donc d'un jugement strictement personnel. L'enseignante a pour consigne de justifier sur cette fiche les raisons du signalement. L'expérimentateur procède alors, le plus rapidement possible, à l'examen individuel de l'élève ;

- au fil du temps, consigner d'éventuels commentaires sur une fiche appelée « pense-bête » (faits marquants, surprenants... dans la vie scolaire et/ou extra-scolaire de l'enfant) ;
- en fin d'année, classer les élèves selon leur niveau de lecture et compléter un questionnaire dressant un bilan des observations effectuées. Un classement des indicateurs utilisés est demandé et chaque indicateur reçoit alors une pondération liée à son utilité pour l'établissement du jugement de l'enseignante, de totalement inutile à très utile (annexe 2).

Signalons dès à présent un point important. Il existe un grand écart d'ancienneté d'enseignement au cours préparatoire entre les deux enseignantes, l'une y exerce depuis de très nombreuses années et a acquis une grande expérience en matière d'enseignement de la lecture, l'autre seulement depuis deux ans. Cependant, lorsque nous leur avons demandé de classer, en fin d'année scolaire et selon leurs propres estimations, leurs élèves en fonction du niveau de lecture acquis à cette date⁶ (classement ordonné de tous les élèves de la classe, du plus faible ou meilleur lecteur), nous avons relevé des corrélations très élevées entre leurs classements et ceux réalisés grâce aux résultats des tests standardisés de lecture (cf. tableau 1). Autrement dit, les classements obtenus à l'aide des épreuves administrées correspondent presque parfaitement à ceux des enseignantes. Si ce résultat était attendu pour l'enseignante la plus expérimentée au CP, il ne l'était pas forcément pour l'autre. Sans entraîner *de facto* une totale fiabilité de l'ensemble des jugements portés sur les élèves, il est cependant un indice fort qui plaide en ce sens et témoigne d'une grande habileté à discriminer les performances en lecture.

Tableau I – Corrélations entre résultats aux tests de lecture et classements des enseignantes, en fin d'année scolaire.

	E 20	Échelle composite	Batterie de lecture abrégée
	Rho	Rho	Rho
Classement enseignante 1	.70***	.82***	.79***
Classement enseignante 2	.70***	.90***	.82***

*** : $p \leq .001$

Tâches de l'expérimentateur

En début d'année scolaire, tous les élèves des deux classes ont été soumis au test de la Batterie prédictive abrégée (Inizan, 2000) destiné à repérer l'aptitude à apprendre à lire de chacun. Nous avons pu ainsi nous assurer que les deux échantillons retenus ne se distinguaient pas significativement et qu'aucun des sujets n'obtenait un score laissant présager de trop importantes difficultés lors de l'apprentissage de la lecture. Un test de niveau intellectuel (PMC ; Raven, Court, & Raven, 1998), nous a également confirmé que les élèves choisis ne présentaient pas de déficit du raisonnement. En fin d'année scolaire, ces mêmes élèves ont été évalués à l'aide d'une épreuve de compréhension en lecture (E 20 ; Khomsi, 1990),

de la batterie de lecture abrégée (Inizan, 2000) et de l'Échelle composite de lecture (Inizan, Inizan, & Bartout, 2002).

L'examen individuel de l'élève signalé comme ayant atteint l'ERAL est composé de plusieurs épreuves :

- un questionnaire comportant différentes rubriques. Après une rapide mise en route, l'élève s'exprime sur son parcours d'apprentissage de la lecture, notamment sur ses réussites et ses échecs, les procédures employées en cas de difficultés, le travail à la maison, etc.⁷ ;
- une épreuve de compréhension en lecture silencieuse (épreuve expérimentale utilisée par Bianco *et al.*, 2010) ;
- un test de lecture à voix haute, L'Alouette (Lefavrais, 1967).

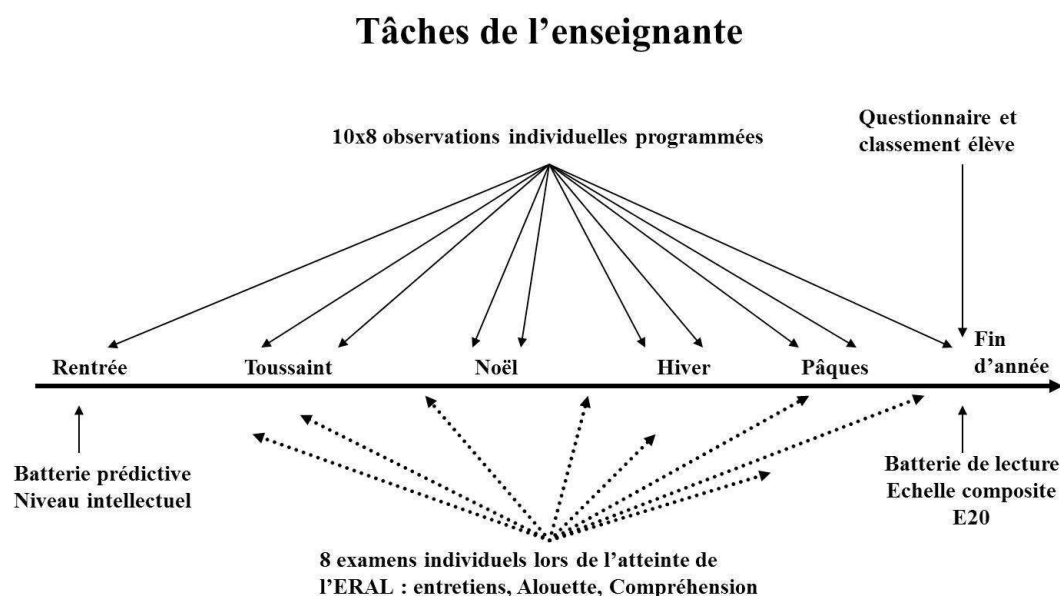


Figure 1 – Pour chaque classe, tâches de l'expérimentateur et de l'enseignante, en fonction de la période de l'année

Méthode d'analyse des données

Pour analyser nos données, nous avons retenu les deux tests non paramétriques suivants :

- le test de Mann-Whitney (U), (comparaison de deux groupes indépendants) employé pour confronter les performances des deux échantillons d'élèves ou des deux classes et comparer les variations de cotations des indicateurs utilisés par les enseignantes ;
- le test de corrélation des rangs de Spearman (Rho), utilisé pour apprécier les liens entre les classements de performances issus des tests standardisés et ceux réalisés par les enseignantes.

RÉSULTATS

Nous commencerons par présenter la chronologie des signalements de l'ERAL suivie de l'examen des niveaux de lecture atteints par les élèves à ces moments-là. Nous vérifierons ensuite la pertinence des pronostics de réussite en examinant les performances en lecture obtenues par les élèves en fin d'année ; suivront quelques faits marquants relevés lors des signalements. Enfin, nous aborderons la question du degré d'utilité des indicateurs pour la détection de l'ERAL et analyserons les variations de cotations de ces mêmes indicateurs, observées au fil des 10 observations.

Dates de signalement de l'atteinte de l'ERAL

Chaque enseignante nous a contacté chaque fois qu'un des 8 élèves de l'échantillon atteignait l'ERAL et nous a remis à cette occasion une fiche d'alerte renseignée. Les dates de ces signalements, pour les deux classes, apparaissent figure 2. D'emblée, nous notons une nette différence entre les deux classes.

Tandis que l'enseignante de la classe 1 a regroupé les signalements autour de 3 dates, avec notamment 6 élèves sur 8 repérés comme ayant atteint l'ERAL avant Noël, l'enseignante de la classe 2 les a échelonnés au long de l'année scolaire, attendant même la fin du mois de juin pour deux élèves. De plus, les décalages temporels ne sont pas seulement importants entre les deux classes, mais aussi au sein de chaque classe. Ainsi, pour la classe 2, 7 mois séparent les signalements des élèves Ca et Le. Les écarts, bien que plus réduits sont également notables dans la classe 1 puisqu'ils s'élèvent à 4 mois.

Il convient maintenant d'explorer le lien existant entre ces dates de signalement et le niveau de lecture atteint par les élèves à ces mêmes dates.

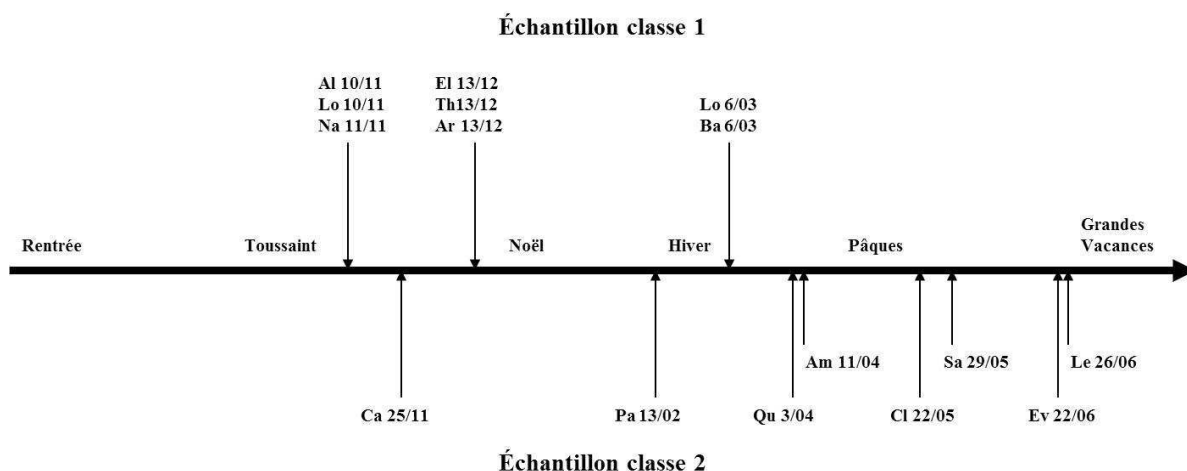


Figure 2 – Dates de signalements de l'atteinte de l'ERAL, pour chaque élève et chaque classe

Niveaux de lecture relevés lors de l'atteinte de l'ERAL

Comme nous l'avons déjà signalé, lors des examens individuels, les performances des élèves ont été évaluées à l'aide de deux épreuves : l'une, l'Alouette, concerne le décodage (Lefavrais, 1967), l'autre la compréhension en lecture (Bianco *et al.*, 2010).

les toutes premières lignes du test, c'est le cas pour les derniers élèves signalés.

En compréhension en lecture silencieuse, 6 élèves sur 8 ne sont pas en mesure de lire le texte proposé en autonomie (ce résultat est en adéquation avec les performances relevées au test de décodage) ; en conséquence, ils ne peuvent répondre à aucune question et obtiennent la note 0. Il est intéressant de souligner que ce sont les deux derniers élèves

Tableau 2 – Niveaux de décodage et de compréhension en lecture atteints par les élèves de chaque échantillon, à la date de l'examen individuel

	Élèves	Dates de signalement	Dates d'examen	Alouette	Compréhension /9
Échantillon classe 1	Al	10/11	18/11	CP 01 (syllabes)	0
	Lo	10/11	19/11	CP 01 (syllabes)	0
	Na	11/11	21/11	CP 01(syllabes)	0
	El	13/12	13/12	CP 01 (syllabes)	0
	Ar	13/12	13/12	CP 01	0
	Th	13/12	16/12	CP 01 (syllabes)	0
	Lo	6/03	10/03	CP 01	2
	Ba	6/03	13/03	CP 01	5
Échantillon classe 2	Ca	25/11	2/12	CP 02	2
	Pa	13/02	16/02	CP 02	6
	Qu	3/04	7/04	CP 04	6
	Am	11/04	13/04	CP 01	3
	Cl	22/05	23/05	CP 02	2
	Sa	29/05	29/05	CP 02	2
	Ev	22/06	26/06	CP 02	2
	Le	26/06	27/06	CP 01	2
Comparaisons statistiques des deux échantillons				U' = 61; p = .002	U' = 55,5 ; p = .009

Un examen des performances des élèves de chaque échantillon permet de constater des différences de niveaux importantes et significatives, tant en décodage ($U' = 61$; $p = .002$) qu'en compréhension ($U' = 55,5$; $p = .009$). Nous remarquons donc, qu'après les écarts observés dans les dates de signalement, les deux enseignantes n'estiment pas l'atteinte de l'ERAL à un même niveau de lecture.

Échantillon classe 1 :

En décodage, les résultats sont parfaitement homogènes puisque tous les élèves sont signalés avec un niveau de CP janvier. Ce niveau est un des premiers mesurés par le test de l'Alouette. Il correspond soit à celui d'un élève qui ne parvient à lire que la suite des quinze voyelles et syllabes proposées par le test, c'est le cas des premiers élèves signalés, soit

signalés, également meilleurs décodeurs, qui se montrent les seuls capables de répondre à quelques questions.

Échantillon classe 2 :

En décodage, les niveaux sont moins homogènes que pour l'échantillon 1 et s'échelonnent de CP janvier (2 élèves) à CP avril (1 élève), avec 5 élèves de niveau CP février. Ces différences de quelques mois peuvent paraître minimes. Elles sont en fait importantes car elles témoignent du dépassement d'un premier niveau de décodage (lecture de voyelles et de syllabes) au profit de la lecture de quelques mots ou phrases simples.

En compréhension, l'homogénéité est assez importante puisque 5 élèves sur 8 obtiennent 2 points à l'épreuve. À noter que 2 élèves se distinguent en

obtenant un score de 6 points et qu'aucun n'obtient un score nul comme dans la première classe.

Les deux enseignantes ont donc répondu à notre demande de détecter l'ERAL. Cependant, il existe une différence majeure entre les deux. Alors que pour l'une, les premiers décodages syllabiques réussis suffisent pour l'établissement de son jugement, l'autre ne considère cette étape atteinte que lorsque le décodage permet à l'élève d'accéder à certains éléments de sens de manière autonome.

Pour autant, ces mêmes élèves ont-ils réussi leur apprentissage de la lecture comme l'ont pronostiqué leurs enseignantes et pour cela, l'année de travail au CP a-t-elle été suffisante ?

Nous allons répondre à cette question en examinant dans la partie suivante, les niveaux de lecture atteint en fin d'année, tant en décodage qu'en compréhension.

Niveaux de lecture atteints en fin d'année

Fin juin, nous avons mesuré la réussite en lecture grâce à deux épreuves, la Batterie de lecture abrégée (Inizan, 2000) qui définit un seuil minimum du savoir lire et l'Échelle composite (Inizan *et al.*, 2002), qui propose une échelle normalisée en 9 classes, la classe 1 correspondant aux meilleurs scores.

Le tableau se lit de la façon suivante : dans la classe 1, l'élève Al a été signalé comme ayant atteint l'ERAL le 10 novembre (10/11). En début d'année

Tableau 3 – Résultats de la Batterie prédictive et niveaux de lecture atteints par les élèves en fin d'année scolaire

	Élèves (dates ERAL)	Batterie prédictive de lecture abrégée Classe/9	E 20 (moyenne standard=12 ; $\sigma=3,1$)	Échelle composite Classe/9	Batterie de lecture abrégée Seuil du savoir lire : 7 points
Échantillon classe 1	Al (10/11)	3	15	4	14
	Lo (10/11)	3	12	6	7
	Na (11/11)	6	8	4	9
	El (13/12)	3	8	5	9
	Ar (13/12)	4	15	5	11
	Th (13/12)	5	8	7	9
	Lo (6/03)	4	10	6	8
	Ba (6/03)	5	10	6	8
Moyenne échantillon		4,1 (1,1)	10,7 (3)	5,4 (1,1)	9,4 (2,2)
Moyenne classe 1		4,3 (1,7)	11,2 (4,2)	4,9 (1,1)	9,7 (2,3)
Échantillon classe 2	Ca (25/11)	2	13	2	12
	Pa (13/02)	4	10	5	12
	Qu (3/04)	1	14	5	10
	Am (7/04)	5	8	6	8
	Cl (22/05)	7	13	6	9
	Sa (29/05)	4	6	6	6
	Ev (22/06)	1	9	5	7
	Le (26/06)	6	3	7	5
Moyenne échantillon		3,7 (2,2)	9,5 (3,8)	5,2 (1,5)	8,6 (2,6)
Moyenne classe 2		3,6 (2,2)	10,9 (3,8)	4,9 (1,3)	9,2 (3,2)
Comparaisons statistiques des deux échantillons		U'=34,5 ; p=.79	U'=37,5 ; p=.55	U'=33 ; p=.91	U'=37 ; p=.59
Comparaisons statistiques des deux classes		U'= 315 ; p=.14	U'=272,5 ; p=.64	U'=259,5 ; p=.63	U'=263,5 ; p=.79

scolaire, il se situe dans la classe 3 de la Batterie prédictive (la plus élevée étant la classe 1, la plus faible la classe 9). En fin d'année scolaire, il a obtenu une note de 15/20 au test E20, ce qui le situe à un écart-type au-dessus de la moyenne de 12 points attendus à ce niveau. Au test de l'Échelle composite, il se situe dans la classe 4. Au test de la Batterie de lecture abrégée, il obtient 14 points, largement au-dessus des 7 points nécessaires à l'atteinte du savoir-lire.

Rappelons que les élèves des 2 échantillons ont été choisis, en fin de grande section de maternelle parmi ceux susceptibles de commencer leur année au CP en étant non lecteurs. À l'entrée au CP, comme en fin d'année, les deux groupes, ainsi que leurs classes d'origine présentent des performances équivalentes pour l'ensemble des épreuves (cf. dernières lignes du tableau 3). Cette stabilité de l'équivalence laisse supposer que les enseignements de la lecture effectués par les deux enseignantes ont sensiblement le même impact sur les performances scolaires des élèves.

Échantillon classe 1 :

En fin de CP, la quasi-totalité des élèves dépasse le seuil du savoir lire fixé à 7 points par le test abrégé de la Batterie de lecture. Ces résultats sont confirmés par les performances obtenues au test de l'Échelle composite qui montrent qu'aucun élève ne se situe au-delà de la classe 7. Le test de compréhension indique également que 5 élèves approchent ou dépassent la moyenne standard du CP (12 points), les trois autres ne s'en écartant qu'un peu plus d'un écart-type.

Au vu de ces résultats, nous pouvons conclure que les 8 élèves de l'échantillon ont acquis les bases de la lecture. À noter que les acquisitions réalisées lors du dernier trimestre ont été suffisantes aux deux élèves signalés le plus tardivement (en mars) pour leur permettre de dépasser le seuil des 7 points. Remarquons également que les scores obtenus en fin d'année ne sont pas systématiquement liés à l'ordre des signalements, les premiers élèves repérés comme ayant atteints l'ERAL n'obtenant pas toujours les meilleures notes au final. Autrement dit, si un élève peut rapidement donner l'impression à l'enseignante qu'il va réussir son apprentissage de la lecture, cette impression précoce ne renseigne pas obligatoirement sur le niveau susceptible d'être atteint par la suite ou sur la durée du parcours pour atteindre ce même niveau.

Échantillon classe 2 :

Deux élèves de l'échantillon n'atteignent pas le seuil du savoir lire en fin d'année (5 et 6 points). Leurs faibles performances se retrouvent au test de l'Échelle composite (dans une moindre mesure pour l'élève Sa) et à l'épreuve de compréhension. Toutefois, il est important de souligner que les dates de signalements de ces deux élèves sont tardives (fin juin). Il n'est peut-être alors pas surprenant de ne pouvoir constater l'atteinte de ce seuil, ces élèves ne disposant pas d'un temps d'apprentissage suffisant pour cela.

Comparativement à l'échantillon 1, les scores relevés fin juin sont davantage liés ici à l'ordre des signalements. Ce résultat peut amplement s'expliquer par le fait que cette enseignante nous a averti de l'atteinte de l'ERAL alors que les élèves avaient déjà dépassé le tout premier niveau de lecture : agir de la sorte permet de limiter la prise de risque et par conséquent les erreurs de pronostic. Cependant, deux des trois derniers signalements sont certainement des signalements par défaut, tout autant dus à la proximité de la fin de l'année scolaire qu'à l'estimation de l'atteinte de l'ERAL⁸.

Faits marquants lors du signalement

Lors de chaque signalement, les enseignantes ont noté sur une fiche dite « fiche d'alerte » des éléments qui leur ont permis d'estimer que l'élève était sur le point de franchir (ou venait de franchir) l'ERAL. Voici rapportés ici en italiques quelques-uns de leurs propos.

Échantillon classe 1 :

Pour les trois premiers élèves signalés, l'accent est mis sur le décodage, les stratégies utilisées pour lire les mots (*a compris comment déchiffrer un mot en le décomposant mais également en anticipant sa lecture pour confirmer ses hypothèses, lit les lettres 2 par 2 ou 3 par 3*) et la recherche volontaire de la difficulté (*cherche à décoder les mots difficiles*). Ce sont des élèves qui ont des connaissances mais en plus qui font preuve d'une volonté de progresser (*ils vont d'eux-mêmes se confronter aux difficultés*). Pour les cinq suivants, l'enseignante note exclusivement des renseignements portant sur le comportement : prise d'assurance, attention accrue, participation plus importante, envie de lire, annonce publique par un élève de son savoir lire... Sont notées des phrases telles que : *a téléphoné à toute sa famille pour informer*

qu'il savait lire, a énormément envie de lire depuis quelques jours, se lance, ne redoute plus de se tromper, a mûri, est maintenant capable d'effort, plus attentif. Manifestement, le niveau de lecture n'est plus seul à être en cause et nous pouvons en déduire que dès la fin du premier trimestre, l'enseignante ne doute plus des capacités cognitives à apprendre à lire de ces élèves ou à terminer leur apprentissage. Ce sont bien les signes d'un comportement plus volontaire, d'une attitude plus autonome que donne à voir l'élève qui vont déclencher chez elle le signalement.

Échantillon classe 2 :

Comportement et attitude n'ont été pris en compte que pour trois des quatre premiers élèves signalés : *se montre attentif et vif, participe beaucoup plus, est assez enthousiaste, a la volonté de progresser, tient compte des remarques faites, propose de me lire le début d'un livre de la bibliothèque...* Mais, ce qui apparaît comme décisif pour juger de l'atteinte de l'ERAL relève davantage de l'efficacité supposée de la voie orthographique (*identifie par voie directe les mots outils et les mots fréquents dans les textes lus en classe*), de la maîtrise des correspondances entre graphèmes et phonèmes (*utilise la combinatoire pour des syllabes de deux phonèmes, lit des syllabes de 3 sons, combine des syllabes simples pour former des mots, lit des syllabes non encore étudiées*) ou de l'utilisation des connaissances acquises pour lire de nouveaux écrits (*déchiffre un mot en utilisant les syllabes connues*). La qualité de la compréhension est fréquemment signalée (*donne du sens à sa lecture, la compréhension est bonne*) ainsi que les capacités mnésiques (*a une bonne mémoire, a mémorisé des mots outils, des sons*). En bref, les signalements s'appuient en priorité sur les performances relevées en lecture et notamment l'observation minutieuse de l'efficacité des mécanismes de décodage et d'une première mise en place de lecture par voie directe. Les attitudes de l'élève face à la lecture semblent reléguées au second plan.

Au travers des éléments explicitement indiqués par les deux enseignantes, il semble qu'apparaissent des variations aussi bien chez une même enseignante en fonction de la période de l'année (passage d'éléments centrés sur le décodage en début d'année vers des éléments comportementaux par la suite) que des variations entre les enseignantes (l'une se focalisant uniquement sur les éléments liés à une maîtrise du code suffisante pour permettre une première compréhension de l'écrit, l'autre prenant également en compte des indices comportementaux).

À notre avis, ces variations pourraient s'expliquer, au moins en partie, par la différence d'ancienneté d'enseignement au cours préparatoire que nous avons déjà signalée (de nombreuses années pour l'une, deux ans pour l'autre). Ainsi, l'enseignante de la classe 1, pour avoir déjà enseigné la lecture à maintes reprises à des élèves, « sait » comment cela se passe ou doit se passer et peut détecter très précocement des signaux avant-coureurs de la réussite. Ces signaux appartiennent au domaine de la performance en lecture mais pas uniquement puisque sont également notés comme importants des attitudes et comportements plus transversaux. Sa collègue, moins expérimentée, n'a peut-être pas encore une idée très précise de comment pourrait se dérouler un parcours classique d'apprentissage de la lecture au CP et de ce fait, se montre prudente pour prédire avec certitude la réussite ultérieure des élèves. En conséquence, lors de ses signalements, les observations rapportées portent exclusivement sur les performances en lecture des élèves. Les attitudes ou comportements qui pourraient accompagner les premières réussites, sans pour autant être totalement absents, sont signalés de façon marginale.

Nous aurions donc deux profils d'enseignantes se distinguant dans la stratégie adoptée au moment de la prise de décision (renseigner la fiche d'alerte pour signaler l'atteinte de l'ERAL) :

- l'une prenant des risques en effectuant des signalements précoces, sur la base d'indices portant sur le niveau de lecture mais aussi le comportement de l'élève. Des années de pratique au CP, la répétition des situations d'enseignement, la confrontation avec de nombreux apprentis lecteurs auraient rendus ces indices familiers annonciateurs de futures réussites ;
- l'autre plus prudente, manquant d'expérience à ce niveau scolaire, et fondant son jugement principalement sur l'observation des performances lexiques. La crainte de se tromper la conduit à repousser sa prise de décision jusqu'à ce que l'élève ait réellement manifesté ses compétences en lecture, notamment en compréhension, ou à faire des choix par défaut, la fin de l'année approchant.

Ainsi, malgré une utilisation régulière de la fiche critériée fournie, malgré le partage d'une conception assez proche de ce que c'est que savoir lire au CP déjà mentionnée plus haut, il semble incontestable que des facteurs liés à l'expérience professionnelle et

à la personnalité des enseignantes sont intervenus. Il nous reste alors à explorer les pondérations accordées en fin d'année aux indicateurs proposés sur la fiche d'observation et les variations de cotations de ces mêmes indicateurs, pour savoir si nous y retrouvons également une traduction (ou la trace ?) des différences que nous venons d'évoquer.

Degré d'utilité et variation de cotation des indicateurs proposés pour l'observation continue

Une fois les dernières observations effectuées, les enseignantes ont noté sur une échelle en 7 points, le degré d'utilité de chaque indicateur proposé au cours de l'année. Rappelons qu'une partie des 34 indicateurs initialement retenus l'ont été après une suite d'entretiens préalablement menés avec des enseignants de CP, entretiens au cours desquels nous leur demandions ce qui leur semblait pertinent d'observer chez leurs élèves lors de l'année d'apprentissage formel de la lecture. Associés à ceux ajoutés d'emblée par l'une des enseignantes pour compléter sa grille d'observation, leur nombre s'élève à 45 dans la version utilisée pour effectuer le classement de fin d'année⁹ (cf. annexe 2). Cependant, le tableau 4 ne présente que les 39 indicateurs pour lesquels les deux enseignantes émettent des jugements identiques ou relativement proches (écarts d'un ou deux points sur l'échelle). Les 6 indicateurs restants sont soit l'objet de désaccords importants (écarts supérieurs ou égaux à 3 points pour « imitation des bons élèves », « bien être dans la classe » et « compréhension de l'écrit »), soit n'ont obtenu un classement (utile ou très utile en ce cas) que par l'enseignante à l'origine de leur ajout, (« projet de lecteur », « autonomie » et « précipitation dans la réponse »).

Cette approche se fonde sur celle utilisée pour l'étude des représentations sociales telles que les définit Abric (2003, p. 206), pour lequel ces représentations sont constituées de deux principales composantes : un noyau central, consensuel, stable, résistant au changement et peu sensible au contexte ; un système périphérique qui permet l'intégration des expériences individuelles, offre une place à l'hétérogénéité, supporte les contradictions, est évolutif et sensible au contexte. Abric propose aussi l'existence possible d'une zone muette difficile à identifier car constituée d'éléments non activés, non exprimables ou contre normatifs. Cette approche est ici utilisée

pour identifier, au moins en partie, les représentations professionnelles des enseignants sur l'apprentissage de la lecture, en adoptant la position de Bataille (2000). Selon lui, ces représentations sont des représentations sociales portant sur des objets appartenant à un milieu professionnel spécifique. À partir du tableau 4, il est possible de considérer que les zones de jugements identiques et très proches renvoient au noyau central tel que le définit Abric, et que la zone de jugement proche ainsi que les éléments sur lesquels il y a désaccord ou qui sont spécifiques à une enseignante peuvent être classés dans la zone périphérique.

À l'observation du tableau 4, plusieurs points sont à souligner :

- les 39 indicateurs inscrits représentent près de 87 % du total de ceux proposés au classement (39/45). Les deux enseignantes émettent donc des jugements assez voisins pour la grande majorité des indicateurs. Plus précisément, leur jugement est identique pour 30 % des indicateurs (14/45). Ce pourcentage atteint 60 % en ajoutant les jugements très proches (14+13/45). Quant aux jugements proches, ils se limitent à 26 % des cas (12/45). Les divergences importantes (non notées dans le tableau) sont donc rares et ne portent que sur 13 % des indicateurs. Cette relative similitude de jugement est à souligner, les deux enseignantes n'ayant jamais eu l'occasion de se rencontrer et de dialoguer pendant toute la durée de l'étude ;
- parmi les indicateurs jugés unanimement les plus utiles, nous découvrons sans surprise ceux spécifiques à l'acte de lire comme l'habileté phonologique, la qualité du décodage et de l'orthographe. S'y ajoutent ceux qui touchent à l'attention, la volonté de progresser, l'intérêt pour la lecture et presque au même niveau, l'écoute des consignes et l'étendue du vocabulaire. À l'opposé, l'ordre du bureau et la propreté des travaux ne semblent ici d'aucune aide pour pronostiquer une réussite en lecture. De même, des indicateurs souvent mis en avant par ailleurs comme l'utilisation spontanée des livres ou la participation lors des leçons de lecture sont jugés moins utiles pour établir le jugement ;
- avec une très légère différence d'appréciation, les deux enseignantes classent à nouveau un indicateur directement lié à la lecture (orthographe des mots) et un autre lié à l'intérêt (ici pour les activités scolaires) en bonne

Tableau 4 – Classement des indicateurs en fonction de leur utilité pour le jugement des enseignantes

	totallement inutile						très utile
	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
Jugement identique (14 cas)	Ordre du bureau			Besoin de reconnaissance des élèves	Utilisation spontanée des livres	Étendue du vocabulaire	Attention concentration
	Propreté des travaux				Participation lors des leçons de lecture	Écoute des consignes	Volonté de progresser
							Compréhension à l'oral
							Habileté phonologique
							Niveau de décodage
							Orthographe des sons
							Intérêt pour la lecture
Jugement très proche (écart de 1 point – 13 cas)		Repérage organisation texte	Participation en classe	Adaptation au rythme de travail	Besoin de reconnaissance enseignant	Intérêt scolaire	
				Demande d'aide	Utilisation affichage	Orthographe des mots	
				Calque de l'attitude	Suivi famille		
					Conscience moments apprentissage		
				Créativité, prise d'initiative	Confiance en soi		
Jugement proche (écart de 2 points - 12 cas)		Sensibilité à l'évaluation	Qualité de l'écriture	Correction syntaxique	Mémoire		
			Connaissance usage écrit	Connaissance alphabet	Discrimination visuelle		
			Aptitude à mettre le ton	Production écrits	Temps de concentration		
			Aime lire à haute voix				
			Elocution				

Note : Lorsque l'écart de notation est de 1 point (jugement très proche) ou de 2 points (jugement proche), nous avons fait le choix de conserver le classement le plus faible. Par exemple, avec les notes -1 et -2, l'indicateur « repérage de l'organisation des textes » est classé dans la colonne -2.

place. Considérés comme moins essentiels, nous remarquons la participation et l'adaptation au rythme de la classe et la demande d'aide. Le suivi familial est pris en compte, mais dans des proportions modestes, ce qui semble découler de notre demande d'observation centrée sur l'élève ;

• lorsque le désaccord est plus marqué, nous retrouvons sans surprise 4 des 11 indicateurs ajoutés par l'une des enseignante pour compléter sa liste (mémoire, discrimination visuelle, temps de concentration et élocution). Notons également la présence de deux indicateurs concernant la lecture orale : leur

degré d'utilité jugé plutôt modeste n'est pas surprenant. Nous pouvons en effet penser que l'aptitude à mettre le ton et le plaisir de lire à haute voix devant les autres ne se développent qu'une fois franchis les tout premiers niveaux. Ajoutons, qu'en toute logique, c'est l'enseignante de la classe 2 (celle qui a fait les signalements au moment où ses élèves étaient déjà capables de lire et comprendre quelques lignes en autonomie) qui a le mieux classé ces deux indicateurs et seule attribue la note maximale à l'indicateur compréhension de l'écrit.

En résumé, les deux enseignantes jugent du degré d'utilité des indicateurs que nous leur avons fournis avec une assez grande similitude. Si elles accordent une place importante à l'orthographe, à la phonologie et aux mécanismes de décodage, elles déclarent n'être pas moins attentives à l'intérêt que porte l'élève au travail scolaire, à sa capacité d'attention et d'écoute, à la qualité de son langage oral... Toutefois, les différences de jugement, lorsqu'elles apparaissent, semblent liées à leur conception de l'ERAL, comme l'illustrent celles relatives à l'indicateur de compréhension de lecture.

Aussi intéressants qu'ils puissent être, ces jugements portés *a posteriori* ne nous éclairent cependant pas sur la manière dont chacune a pu estimer l'utilité de chacun des indicateurs au fil de l'année et procéder à leurs gradations. Aussi, nous avons calculé pour chaque indicateur retenu et chaque élève de chaque échantillon, le nombre moyen de changements de cotations sur l'année entière (le nombre de relevés étant de 10 pour chaque indicateur, le nombre de changement de cotation possible pour ce même indicateur est de 9, à supposer qu'une rectification de la position de l'élève sur l'échelle ait lieu à chaque observation périodique). Ces variations moyennes de cotations, lorsqu'elles existent, apparaissent dans le tableau 5. Elles peuvent être interprétées d'une part, comme le signe de l'intérêt porté par chacune des enseignantes à tel ou tel indicateur, d'autre part celui d'une observation soutenue, seule capable d'autoriser sa révision périodique avec précision. Afin de mieux cerner encore l'ERAL, nous exposerons ensuite les écarts des évaluations entre les observations qui ont précédé et suivi ce moment (tableau 6).

Le tableau se lit de la façon suivante : pour l'indicateur « attention, concentration », l'enseignante 1 a révisé, en moyenne, à 3,9 reprises son jugement pendant que sa collègue le rectifiait à 2,1 reprises. Cette différence de cotation ne les différencie pas.

Dans un souci de concision, ne sont repris dans le tableau 5 que les 34 indicateurs initialement proposés pour outiller l'observation. D'emblée, notons l'existence de quelques grandes différences entre les deux enseignantes :

- contrairement à l'enseignante 1, l'enseignante 2 n'a pas renseigné l'ensemble des indicateurs ; les 4 pour lesquels elle a réservé ses estimations (« calque de l'attitude », « sensibilité à l'évaluation »...) sont pourtant perçus comme propices à varier sensiblement au cours de l'année par sa collègue ;
- alors que l'enseignante 1 n'hésite pas à réviser souvent ces cotations (en moyenne, la cotation de chaque indicateur est révisé 3,4 fois au cours des 10 observations), sa collègue ne les fait que peu varier (en moyenne 0,9 fois) ; cela se traduit par des différences significatives dans près de 2/3 des cas observés ;
- la première enseignante ne perçoit aucun indicateur comme stable (hormis peut-être « bien-être en classe ») à la différence de la deuxième qui ne révisé jamais son estimation pour 3 d'entre eux (« besoin de reconnaissance des autres élèves », « production d'écrits courts » et « suivi de la famille ») et en perçoit 6 autres comme presque constants (variations inférieures à 0,5).

Cependant, les deux enseignantes présentent aussi quelques similitudes dans leur façon d'estimer le niveau des indicateurs :

- elles révisent de manière équivalente les cotations de près du quart des indicateurs (8/35) ;
- parmi ces 8 indicateurs, 4 ont été jugés, à l'issue des 10 observations, comme les plus utiles pour l'établissement de l'ERAL (cf. tableau 4).

Ainsi, encore une fois, au-delà des rapprochements qui peuvent être constatés quant à leur façon d'utiliser l'outil, apparaissent d'importantes divergences touchant à la fréquence des révisions des cotations : révisions nombreuses et quasi généralisées pour l'une, révision très mesurée et sur une partie seulement des indicateurs proposés pour l'autre.

Une analyse des écarts d'évaluation des élèves avant et après l'ERAL, présentée tableau 6 pour les indicateurs jugés d'un commun accord les plus utiles, met à nouveau en évidence une utilisation différente de l'outil proposé.

Si chacune des deux enseignantes estime qu'au moins la moitié des élèves de l'échantillon observé

Tableau 5 – Comparaisons du nombre moyen de variations des cotations observées au sein de chaque échantillon, au fil des 10 observations périodiques et pour chaque indicateur

	<i>Attention</i> <i>concentration</i>	Participation en classe	Bien-être au sein de la classe	Adaptation au rythme de travail	Demande d'aide	Intérêt pour les activités scolaires	Recon de reconnaissance des élèves	motivation des élèves	<i>Volonté de progresser</i>	Calque son attitude sur les autres	Sensibilité à l'évaluation	Ordre du bureau	Qualité graphique écrite	Propriété travaux rendus	<i>Compréhension à l'oral</i>	Correction syntaxique langage	Enrichie du vocabulaire	<i>Habileté phonologique</i>	Connaissances de l'alphabet	<i>Niveau de codage</i>	Maîtrise orthographe mots	<i>Maîtrise orthographe sons</i>	Production écrite courts	Connaissances usages écrit	Compréhension écrit	Aptitude à mettre le ton	Utilisation affichage	Utilisation livres	<i>Habileté pour activer lecture</i>	Aime lire à haute voix devant les autres	Confiance en soi pour lire	Participation lors des leçons	Tente d'imiter les bons élèves	Suivi travail par famille	MOYENNE
Enseignante 1	3,9	4,6	0,3	1,0	1,5	2,6	3,4	3,8	3,3	4,3	2,3	3,3	3,9	2,9	1,8	3,9	2,5	3,1	2,3	3,8	4,6	5,1	3,3	4,6	4,9	4,8	4,3	4,8	2,3	4,0	5,0	4,9	3,0	3,3	3,4
Enseignante 2	2,1	1,4	0,9	1,4	1,0	0,9	0	0,5	1,0		0,3	1,3	1,3	0,8	0,1	0,1	1,4	1,0	3,5	1,5	2,9	0	0,9	1,1		0,3	0,3	1,0	0,4	0,6	1,4		0	0,9	
Comparaison	Ns			Ns	Ns	Ns									Ns				Ns	Ns								Ns							

Légende : notées Ns, les différences non significatives entre les deux enseignantes ; en noir, les différences significatives à $p \leq 0,05$ (test de Mann-Whitney) ; en gris, les indicateurs non renseignés car jugés peu pertinents par l'enseignante 2 au regard du travail de repérage demandé ; en gras, indicateurs jugés comme très utiles d'un commun accord (cf. tableau 4).

Tableau 6 – Nombre d'élèves pour lesquels la cotation augmente après l'ERAL par rapport à l'évaluation précédente, pour chaque indicateur, en fonction de la classe

	Attention	Compréhension orale	Décodage	Volonté de progresser	Habileté phonologique	Orthographe des sons	Intérêt pour la lecture
Enseignante 1	2	2	6	1	4	4	3
Enseignante 2	1	0	4	0	0	2	0

progresses en décodage (6 élèves sur 8 dans un cas, 4 élèves sur 8 dans l'autre), ces progrès sont presque les seuls à être relevés par l'enseignante de la classe 2 (hormis le cas de deux élèves perçus comme améliorant leurs scores en orthographe des sons et d'un élève progressant en attention). En outre, l'enseignante de la classe 1 relève des variations sur l'ensemble des indicateurs, ce qui n'est pas le cas de sa collègue puisque pour cette dernière, 4 des 7 indicateurs sont perçus comme stables après la détection de l'ERAL. Ces résultats sont sans surprise par rapport à ceux précédemment rapportés.

CONCLUSION/DISCUSSION

Pour une part, enseigner requiert des activités de détection. La mise au jour de telles activités à l'aide d'un appareillage, élaboré et testé à cet effet, formait le but de cette recherche. Son issue appelle trois types de considérations sur la démarche, sur l'outil, et enfin sur les résultats obtenus.

La démarche

Nous sommes partis de l'idée, somme toute banale, qu'un enseignant de CP est capable de détecter ce moment particulier où l'élève franchit

ce qui se présente comme un seuil dans le cours de son apprentissage scolaire de la lecture, seuil à partir duquel il ne sera plus regardé comme un simple débutant, mais comme un apprenti lecteur désormais assuré de la réussite de son apprentissage. On peut conjecturer que la détection de cette étape va retentir sur l'activité scolaire de l'élève, sur son engagement dans les tâches afférentes à la lecture, ainsi que sur l'attitude de l'enseignant à son endroit. En d'autres termes, ce seuil, s'il existe, procède d'un changement cognitif important et conduit vraisemblablement à une évolution du statut scolaire, sans doute peu manifeste ou peu spectaculaire et néanmoins très importante. Nous avons nommé ce seuil ERAL.

Sans nous étendre sur la conversion paradigmatique que cette recherche implique sur le plan de la démarche, nous voudrions rappeler, en premier lieu, que notre approche se distingue de celles, expérimentales ou cliniques, exclusivement centrées sur l'élève ; en deuxième lieu, que si elle concerne électivement la pratique enseignante, celle-ci est saisie sous l'aspect d'une activité peu étudiée quoique courante : la détection de seuils dont le franchissement confère à la réussite les traits de l'inéluctable ; enfin, que notre démarche, en s'inscrivant directement dans le cours du travail ordinaire de l'enseignant, en préserve toute la singularité. *In fine*, il

s'agissait de conférer une réalité comportementale et cognitive aux indicateurs sur lesquels se fondent les enseignants lorsqu'ils énoncent à propos d'un élève des locutions telles que « *il est sur le point de... savoir lire* », « *il est parti... pour lire* », « *ça y est, ... il lit* », voire lorsqu'ils parlent de « *déclat* ».

La question revient alors de savoir sur quelles combinaisons d'indicateurs, peu perceptibles directement, de tels jugements se fondent. À cette fin, nous avons confié un outil présumé apte à la mise à jour de l'ERAL à deux enseignantes de deuxième année de cycle deux (CP). Cet outil est fondé sur l'itération de leur jugement relatif à chacun des indicateurs consignés dans une liste, les uns directement liés au contenu de l'apprentissage, les autres non. À ces jugements répétés se sont ajoutées des fiches d'alerte dans lesquelles les enseignants signalaient l'imminence du franchissement du seuil. L'outil, dans sa conception, présume donc un lien de dépendance entre la fiche d'alerte, unique et imprévisible et l'itération systématique du jugement relatif aux indicateurs. Naturellement, au-delà de ce travail seulement liminaire, se posent de nombreuses questions parmi lesquelles trois méritent d'être considérées :

- la première touche à l'outil proprement dit : fonctionne-t-il correctement et aisément comme un outil de mise à jour de changements favorables (ou éventuellement défavorables), plus ou moins brusques et difficilement perceptibles, dans l'apprentissage de l'élève ?
- la deuxième concerne la nature de l'objet mis au jour : est-on assuré que l'étape ainsi dévoilée relève bien de ce que nous avons désigné par ERAL ?
- la troisième vise la portée des résultats : à quel niveau de généralité peuvent-ils prétendre ?

Il s'agit donc de relever quelques éléments qui justifieraient le développement d'un tel prototype dans la perspective d'une aide à l'enseignement et, en conséquence, dans celle de la formation des maîtres.

L'outil

La réponse à la première question qui intéresse directement l'outil est à rechercher du côté de sa conception, de son efficacité à révéler des jeux d'indicateurs à l'efficacité peu isolable et, enfin, ses modalités d'usage. En premier, rappelons que

cette recherche fait suite à une longue série d'expérimentations des auteurs dans le domaine de l'apprentissage de la lecture (Chardon & Baillé, 2002 ; Chardon, 2005, 2008 ; Lima, Chardon, & Baillé, 2004 ; Arnoux, Bressoux, & Lima, 2008) ainsi qu'à une longue fréquentation des enseignants du CP. Renseigner en dix occurrences (cf. fig. 1) une fiche de trente-neuf indicateurs n'a posé aucun problème d'ordre pratique aux deux enseignantes, cette grille ayant été élaborée, lors de précédentes recherches, au cours de nombreux entretiens avec des enseignants du cycle deux.

La question relative à la nature de ce que l'outil porte à exister, nous impose de considérer d'abord l'ERAL comme objet cognitif, c'est-à-dire comme seuil. En effet, nous avons bien affaire à un seuil pour cette bonne raison que, dans aucune des deux classes, la réussite en lecture des élèves n'est jamais atteinte, mais seulement prédite ou estimée comme certaine dans un proche avenir. Pour établir ce seuil, les deux enseignantes vont se distinguer : l'une prend quelques risques en effectuant des signalements précoces sur la base d'indices qui portent sur le niveau en lecture mais aussi sur les comportements ; l'autre, plus prudente, plus tardive dans sa prise de décision, fonde pour l'essentiel son jugement sur l'observation des performances en lecture. Ainsi, la manipulation de l'outil, *i. e.* de l'ensemble des procédures qui permet de détecter l'ERAL, s'accorde-t-elle avec certains des traits par lesquels Tochon (1993) distingue les experts des novices. Un tel usage différencié des procédures témoigne de la souplesse de l'outil en ce qu'il est tout à la fois apte à formaliser la progression des élèves, considérés individuellement, à faciliter les prises de décision, à énoncer des anticipations réalistes, tout en s'accordant aux traits distinctifs des enseignantes. Nous parlons d'anticipations réalistes car, résultat important, les élèves les plus précocement détectés ne sont pas, à coup sûr, ceux qui auront les meilleures performances en fin d'année. Par ailleurs, et ce point est crucial, précisément parce qu'il est apte à s'insérer dans la pratique singulière de chaque enseignant, il ne saurait être question de le retenir comme un possible outil de comparaison d'efficacité. Pour s'en convaincre, il suffit d'observer que le contraste de leurs appréciations du niveau requis pour l'atteinte de l'ERAL n'empêche pas les deux enseignantes de conduire leurs élèves à des niveaux de lecture statistiquement équivalents en fin d'année scolaire (cf. tableau 3).

Les résultats

Sur le plan des résultats, on peut relever que l'importante proximité des jugements relatifs à l'utilité des indicateurs (jugements proches dans 60 % des cas) n'empêche pas l'existence de fortes divergences par ailleurs. La première de ces divergences a trait à la chronologie des détections et peut être imputée à trois raisons. La première concerne la notion d'utilité qui ne relèverait pas de la même acception chez chacune des enseignantes ; la deuxième serait relative à la construction de l'outil, en particulier à sa composition duale d'indicateurs, les uns liés à la performance, les autres au comportement ; la troisième renverrait cette même divergence à des processus de détection distincts. Certainement, il conviendra à l'avenir d'explorer chacune de ces raisons et donc, pour cela, de reprendre le contenu (comportemental et cognitif) de quelques-unes des variables non académiques qui, par leur niveau de généralité ou leurs dimensions peu standardisables, peuvent générer des interprétations diverses, au contraire des traits précis des indicateurs relatifs à l'activité de lecture. Rappelons qu'il s'agit de détecter quand des élèves qui ne savent pas encore lire vont franchir une étape décisive pour être considérés, non comme des lecteurs, mais à coup sûr comme de futurs lecteurs. De cela, résulte que l'objet mis au jour est bien, sans ambiguïté, une étape anticipant un nouvel état. Nous avons laissé les enseignantes totalement libres de combiner entre eux ces deux grands types d'indicateurs et nous pouvons penser que ces combinaisons originales orientent la rédaction des fiches d'alerte. Celles-ci ont bien joué leur rôle et, ici encore, leur fonction de signalement a été d'autant mieux comprise qu'elles laissaient à chacune des enseignantes des marges d'initiative, au moins quant à la date et à la justification des décisions. La deuxième de ces divergences concerne la révision périodique des jugements, fréquente dans un cas, plus rare dans l'autre. Il est intéressant de constater que c'est l'enseignante la plus expérimentée qui n'a pas hésité à réviser le plus souvent son jugement, s'autorisant à rectifier la cotation de la plupart des indicateurs à chaque observation. L'autre enseignante ne semble pas avoir détecté de fluctuations aussi probantes. En étant capable de révéler ce type de comportement, notre outil, une fois de plus, démontre sa grande capacité à s'adapter aux estimations singulières de chacune des enseignantes.

Enfin, et ce sera notre dernier point de discussion, la détection de l'ERAL qui suppose la prise de données itérée au long de l'année exige que l'enseignant qui manie cet outil, non seulement soit informé de son but, de son contenu, de son mode d'emploi mais aussi, soit associé à son élaboration comme à son perfectionnement. L'idée de solliciter les enseignants pour détecter chez leurs élèves les changements cruciaux de maîtrise à l'aide d'un matériel adéquat et rigoureux n'est certes pas nouvelle. À la suite de Vergnaud (2003), cet outil que nous pourrions concevoir comme une adaptation perfectionnée de celui que nous avons utilisé ici, dans un cadre de recherche, aurait plusieurs vocations au sein de la classe :

- aider au diagnostic des difficultés par un recueil régulier ou continu d'informations ;
- permettre au maître de documenter ses jugements individualisés ;
- lui donner des indications sur les étapes franchies et à franchir par chaque élève et lui permettre d'organiser son activité d'enseignement en conséquence.

Il n'est pas besoin d'insister pour comprendre que la formation des maîtres, en faisant toute sa place à la formation professionnelle de terrain, devrait accorder une place non négligeable à la maîtrise d'outils de gestion de la classe. À cet effet, c'est l'ensemble constitué par l'ERAL et par les procédures de détection qui va en faire office. Anticipations et détections de seuils d'activités dans les apprentissages sont révélées par de tels outils, qui par l'information produite, participent de l'activité didactique et pédagogique. C'est en portant son attention sur ces conduites et sur le maniement des outils de détection qui leur sont associés que la formation des maîtres recouvrera un sens professionnel.

NOTES

1. Comme le rappelle Astier (2003), la distinction entre tâche et activité est fondatrice de l'analyse du travail puisqu'elle permet de faire la part entre ce qu'il y a à faire et ce que l'on fait.
2. Six catégories de lecteurs sont nommées et décrites, de l'apprenti lecteur débutant au très bon lecteur. Pour exemple, la catégorie « très bon lecteur » est décrite de la façon suivante : « lecture courante ; fait les liaisons, respecte la ponctuation, met le ton ; comprend ce qu'il lit (anticipe sur une lecture à haute voix). »
3. Nous reprenons ici le terme de Fijalkow (1986) qui développe une synthèse des travaux des effets des attentes des enseignants sur les performances des élèves en lecture.
4. Nous tenons à vivement remercier Isabelle Jeannerod et Magalie Taravello, enseignantes à Pont de l'Isère et Châtillon Saint-Jean, dans la Drôme. Sans la qualité et la régularité sans faille de leurs observations, cette recherche n'aurait pu avoir lieu.
5. Vérification des niveaux de lecture effectuée à l'aide des tests collectifs standardisés suivant : pour la lecture de mots isolés, Savigny, Barbier, Coupey-Le-Roy, Girard, & Roussel (2001) ; pour la compréhension en lecture, Khomsi (1990) (ce test sera à nouveau proposé en fin d'année). Les performances relevées ont permis de s'assurer que tous les élèves retenus pour l'observation sont non lecteurs en septembre. En outre, le fait que l'ensemble des élèves aient participé aux tests nous permet de préciser qu'aucune différence significative n'est observée entre les deux classes, aussi bien pour l'épreuve de lecture de mots que pour l'épreuve de compréhension et ce, que nous nous intéressons aux classes entières ou aux échantillons de huit élèves.
6. Comme le rappelle Bressoux (2002, p. 48), cette façon de vérifier la justesse des appréciations portées par les enseignants est commune : « En général, l'exactitude du jugement de l'enseignant sur la valeur scolaire des élèves est établie par comparaison avec les résultats des élèves à des épreuves standardisées censées mesurer la valeur scolaire en question ».
7. Dans le cadre de cet article, les réponses de ce questionnaire ne seront pas analysées. Cette centration plus spécifique sur l'activité de l'élève devrait faire l'objet d'un prochain travail.
8. Des renseignements fournis par l'école nous ont appris que ces élèves avaient terminé, sans problème majeur, leur apprentissage de la lecture l'année suivante. C'est d'ailleurs ce que laissaient présager les résultats obtenus à la Batterie prédictive en début d'année et les notes de l'Échelle composite en fin d'année.
9. Cette façon de procéder, entretiens avec des enseignants de CP, ajout possible d'indicateurs en début d'expérimentation et estimation du degré d'utilité en fin d'expérimentation, avait pour but de ne pas imposer, *a priori*, de modèle d'analyse élaboré en dehors des représentations professionnelles des enseignants quant à l'apprentissage de la lecture.

RÉFÉRENCES

- Abric, J.-C. (2003). L'étude expérimentale des représentations sociales. In D. Jodelet (Ed.), *Les représentations sociales* (p. 205-223). Paris : Presses Universitaires de France.
- Arnoux, M., Bressoux, P., & Lima, L. (2008). Pratiques d'enseignement de la lecture au CP et acquisition des élèves. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 19, 119-140.
- Astier, P. (2003). Analyse du travail et pratique enseignante. *Cahiers pédagogiques*, 416.
- Baillé, J. (2006). Seuils et discernement : prolégomènes. In J. Baillé (Éd.), *Du mot au concept : Le Seuil* (p. 7-34). Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Bataille, M. (2000). Représentations et engagements : des repères pour l'action. *Les dossiers des Sciences de l'Éducation*, 4.
- Bianco, M., Bressoux, P., Doyen, A.-L., Lambert, E., Lima, L., Pellenq C., & Zorman M. (2010). Early training in oral comprehension and phonological skills : Results of a three-year longitudinal study. *Scientific Studies of Reading*, 14 (3), 211-246.
- Bressoux, P., Bru, M., Altet, A., & Leconte-Lambert, C. (1999). Diversité des pratiques d'enseignement à l'école primaire. *Revue française de pédagogie*, 126, 97-110.
- Bressoux, P. (2002). Le jugement des enseignants sur la valeur scolaire des élèves. In P. Bressoux (Éd.), *Les stratégies de l'enseignant en situation d'interaction. Note de synthèse pour cognitive, Programme école et sciences cognitives* (p. 47-74). Grenoble : Université Pierre-Mendès-France.
- Castex, H. (1993). *Déclic et lecture. Contribution à l'analyse des représentations du phénomène chez des instituteurs de CP* Mémoire de DEA non publié, université de Nantes.
- Chardon, S.-C. (2005). Évaluation d'un entraînement à la lecture au cours préparatoire sollicitant les modalités visuelle auditive et haptique. *Revue française de pédagogie*, 153, 93-107.
- Chardon, S.-C. (2008). Parcours d'apprentissage de la lecture au cours préparatoire : le point de vue d'une enseignante expérimentée. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 19, 41-59.
- Chardon, S.-C. & Baillé, J. (2002). Soutien en lecture : prise en compte des méthodes d'apprentissage. *Revue française de pédagogie*, 139, 81-95.
- Chall, J.S. (1967). *Learning to read : The great debate*. New York, NY : McGraw-Hill.
- Clanet, J. (Éd.) (2008). Les pratiques d'enseignement-apprentissage : états des lieux. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 19.
- Colmant, M., Jeantheau, J.-P., & Murat, F. (2002). Les compétences des élèves en cours préparatoire. Études réalisées à partir du panel d'écopiliers recruté en 1997. *Les dossiers*, 132, Paris : MEN-DEP.
- Ecalte, J. (2000). Prédiction de réussite scolaire en lecture écriture au cycle II. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 50, 81-86.
- Ecalte, J. & Magnan, A. (2010). *L'apprentissage de la lecture et ses difficultés*. Paris : Dunod.
- Ferreiro, E. (1998). *Lire-écrire à l'école : comment s'y apprennent-ils ?* Lyon : CRDP.
- Fijalkow, J. (1986). *Mauvais lecteurs, pourquoi ?* Paris : PUF.
- Florin, A. (1991). *Pratiques du langage à l'école maternelle et prédiction de la réussite scolaire*. Paris : PUF.
- Florin, A. (2002). Grille d'observation des comportements et des compétences. In M. Colmant, J.-P. Jeantheau, & F. Murat (Éds.), *Les compétences des élèves en cours préparatoire. Etudes réalisées à partir du panel d'écopiliers recruté en 1997. Les dossiers*, 132, 22-26.
- Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Éducation et didactique*, 1 (3), 47-70.
- Inizan, A. (2000). *Le temps d'apprendre à lire - Batterie prédictive de l'apprentissage de la lecture (BP) et Batterie de lecture (BL), Révision 2000*. Paris : EAP.
- Inizan, A., Inizan, A., & Bartout, D. (2002). *Échelle composite, évaluation du savoir lire au cours préparatoire, révision 2002*. Paris : EAP.
- Khoms, A. (1990). *Épreuve d'évaluation de la compétence en lecture : E 20*. Paris : ECPA.
- Launay, J.-F. (Éd.) (2006). *La lecture en débat. Les dossiers Éducation & Devenir*. (en ligne), 23 juin 2011 4 janvier 2014. <http://education.devenir.free.fr/Documents/lecture.pdf>.
- Lefavrais, P. (1967). *Test de l'Alouette*. Paris : ECPA.
- Lima, L., Chardon, S.-C., & Baillé, J. (2004, juillet). *Détection de seuils dans l'apprentissage de la lecture à l'école*. Communication présentée au 1^{er} séminaire "Du mot au concept : Seuil", Grenoble : Université Pierre Mendès-France.
- Morais, J. (1994). *L'art de lire*. Paris : Odile Jacob.
- Raven, J.-C., Court, J.-H., & Raven, J. (1998). *Progressive matrices couleur*. Paris : EAP.
- Savigny, M., Barbier, C., Coupey-Le-Roy, R., Girard, J., & Roussel, G. (2001). *Batelem R, Batterie d'épreuves pour l'école élémentaire. Cycle II et première année du cycle III*. Paris : EAP.
- Sprenger-Charolles, L. & Colé, P. (2006). *Lecture et dyslexie : approche cognitive*. Paris : Dunod.
- Tochon, F.-V. (1993). *L'enseignant expert*. Paris : Nathan.
- Vergnaud, G. (2003) La conceptualisation clef de voûte des rapports entre pratique et théorie. In *Actes de l'université d'automne : Analyse de pratiques et professionnalité des enseignants* (p. 48-57). Versailles, France : DESCO, CRDP de l'Académie de Versailles.

ANNEXE 1

Parmi les critères et les indicateurs qui vous sont proposés ci-dessous, choisissez ceux qui, actuellement, sont utiles pour forger votre opinion sur cet élève dans le domaine de la lecture.

Vous indiquerez où il se situe sur les indicateurs que vous aurez choisis (tous les indicateurs peuvent être utilisés et vous pouvez en ajouter d'autres). Les cases s'utilisent comme suit :

À gauche le côté négatif (faible, pas du tout, jamais...) à droite le côté positif (fort, tout à fait, toujours...).

	-	+
Attention et concentration en classe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Participation en classe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bien-être au sein de la classe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Adaptation au rythme de travail de la classe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Demande d'aide à l'enseignant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Intérêt pour les activités scolaires	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Besoin de reconnaissance de la part des autres élèves	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Besoin de reconnaissance de la part de l'enseignant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Volonté de progresser	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Calque son attitude sur celle des autres élèves	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sensibilité à l'évaluation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ordre du bureau	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Qualité graphique de l'écriture	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Propreté des travaux rendus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Compréhension à l'oral	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Correction syntaxique du langage	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Etendue du vocabulaire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Habileté phonologique	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Connaissance de l'alphabet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Niveau de décodage	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Maîtrise orthographique de mots simples	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Maîtrise orthographique de sons simples	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Production de courts écrits	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Connaissance des usages de l'écrit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Compréhension à l'écrit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aptitude à mettre le ton, ne pas syllaber et faire les liaisons essentielles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Utilisation spontanée des affichages de la classe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Utilisation spontanée des livres à disposition	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Intérêt pour l'activité de lecture	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aime lire à haute voix devant les autres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Confiance en soi pour lire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Participation lors des leçons de lecture	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tente d'imiter les bons élèves en lecture	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Suivi du travail scolaire par la famille	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ANNEXE 2

Pour forger votre opinion sur les 8 élèves suivis au cours de l'année, vous avez fait des choix parmi les 34 indicateurs que nous vous avons indiqués. Certains d'entre vous ont jugé nécessaire d'en proposer d'autres qui ont été rajoutés en italique dans la liste ci-dessous.

Au sein de cette nouvelle liste, certains indicateurs sont sûrement très utiles pour vous, d'autres le sont moins, voire sont inutiles. Nous vous demandons donc de noter, pour chaque indicateur et selon votre sentiment, son degré d'utilité sur une échelle en 7 points (allant de totalement inutile à très utile).

	Totalement inutile	Très utile
<i>Elocution</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Autonomie</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Conscience des moments d'apprentissage</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Repérage de l'organisation du texte</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Projet de lecteur</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Mémoire</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Discrimination visuelle</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Créativité, prise d'initiative</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Temps de concentration</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Ecoute des consignes</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Précipitation des réponses</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Note : nous ne reproduisons ici que la partie de la fiche contenant les indicateurs ayant été ajoutés lors de la demande de classement, en fin d'année scolaire.